

## **Envolvimento dos alunos na escola — Direitos percebidos e relação com os colegas / Students' engagement in school — Relations with the perception of students' rights in school and peer relationships**

Fernanda Malveiro<sup>1</sup>, Feliciano H. Veiga<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Instituto de Educação*

*da Universidade de Lisboa (Portugal)*

fernandamalveiro@hotmail.com,

fhveiga@ie.ul.pt

### **Resumo**

**Enquadramento Conceptual:** O envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem sido apontado como um dos principais fatores para a redução dos comportamentos de risco e do abandono escolar, bem como para a melhoria dos resultados escolares. A literatura revista salienta a atualidade do tema, a sua relevância para uma intervenção na comunidade educativa e para a reforma de políticas educativas, observando-se, no entanto, falta de estudos empíricos sobre a sua relação com os direitos escolares dos alunos e a relação com os colegas. **Objetivos:** Aprofundar o conhecimento acerca do envolvimento dos alunos na escola, em função das variáveis escolares específicas - relação com os colegas e direitos na escola percebidos pelos alunos, em resposta às seguintes *questões de investigação*: Haverá relação significativa entre o EAE e a relação com os colegas? Será que o EAE varia em função dos direitos na escola percebidos pelo aluno? **Metodologia:** Foi utilizada uma amostra, constituída por 685 alunos do 6º, 7º, 9º e 10º anos, de diferentes regiões do país, tendo sido administrados os seguintes instrumentos de avaliação: *Envolvimento dos Alunos na Escola, Escala de Relação com os colegas e Children's Rights Scale*,

que revelaram boas qualidades psicométricas. **Resultados:** Os resultados obtidos permitiram encontrar correlações estatisticamente significativas entre cada uma das variáveis escolares e o envolvimento dos alunos, ou seja, quanto maior a percepção dos direitos dos alunos na escola e a relação com os colegas, maior o envolvimento dos alunos. **Conclusão:** Estas relações, corroboradas pela literatura, permitem promover o envolvimento dos alunos na escola, a redução dos comportamentos de risco e a melhoria do sucesso educativo. O estudo termina com o reconhecimento de limitações encontradas e a apresentação de sugestões para investigações futuras.

**Palavras-chave:** Envolvimento dos alunos na escola, relação com os colegas, direitos escolares.

## Abstract

**Framework:** Students Engagement in School (SES) has been pointed out as one of the main factors when dealing with risk behaviours and school dropout, as well as with the improvement of academic outcomes. Literature review highlights the current relevance of the theme, particularly for interventions in the educational community and education policies reforms, despite the lack of empirical studies on the relation with students' rights in school and relationships with peers. **Purpose:** To extend knowledge on Students Engagement in School, according to specific school variables – relationship with peers and perception of students' rights in school, in order to answer the following research questions: Is there a significant relationship between SES and peer relations? Does SES vary according to the perception of students rights in school? **Methodology:** The sample comprised 685 students from 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade, from different regions of Portugal. The following assessment instruments, presenting good psychometric qualities, were used: Students' Engagement in School Scale, Relationship with Peers Scale and Children' Rights Scale. **Results:** Statistically significant correlations were found between each of the variables and students engagement, namely, the greater were the perceptions of students' rights in school and relationships with peers, the greater was engagement in school, the lesser were risk behaviours and the better were academic outcomes. **Conclusion:** these relations are supported by the literature and allow promoting students engagement in school, decreasing risk behaviours and improving educational outcomes. Some limitations are specified and future research is suggested.

**Keywords:** Students engagement in school, peer relationships, students' rights in school

## 1. Enquadramento Conceptual

Nas últimas décadas, o envolvimento dos alunos na escola tem vindo a ser referenciado como um dos principais fatores para a redução dos comportamentos de risco, do abandono escolar, para a melhoria dos resultados escolares dos alunos e para a reforma de políticas educativas (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). Para Fredricks e McColskey (2012), os problemas do abandono escolar, do baixo rendimento dos jovens, da alienação, apatia e falta de atenção, que prevalecem na transição do ensino básico para o secundário, decorrem do envolvimento dos alunos na escola e têm vindo a ser encarados pelos políticos, pelos educadores e pelos especialistas em educação, com uma atenção especial (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Steinberg, Brown, & Dornbush, 1996; Yazzie-Mintz, 2007, cit. por Fredricks & McColskey, 2012). Estes problemas desenvolvem-se sobretudo entre as populações mais desfavorecidas, que se veem a braços com um elevado risco de não conclusão do ensino, de perpetuação da pobreza e de envolvimento no sistema judicial (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004, cit. por Fredricks & McColskey, 2012), daí a necessidade de evitar o abandono escolar precoce, de pugnar pela qualidade do sucesso educativo, pelo bem-estar dos alunos, quer do ponto de vista pessoal e social, quer na aquisição de diferentes competências que se irão manifestar pela vida fora, passada a fase do percurso académico (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012).

Para os estudantes de meios desfavorecidos, do ponto de vista educacional e financeiro, o sentido de pertença à escola pode ser particularmente relevante, tendo em conta a associação positiva, apresentada na literatura, entre esse sentido de pertença e as atitudes de persistência para com o trabalho escolar e os níveis mais elevados de desempenho académico (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Diferentes autores referem que os interesses partilhados com os pares com quem os jovens passam o tempo conduzem a um maior sentido de pertença que, por sua vez, conduz à valorização e adoção de determinados objetivos sociais por parte dos alunos (Connell & Wellborn, 1991, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014b; Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Pelo contrário, a falta de

sentido de pertença interfere não só no EAE, mas também no sucesso escolar e na saúde mental dos jovens, pelos sentimentos de solidão e de depressão despoletados (Greco et al., 2006; Nishina et al., 2005, citados por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

Outros especialistas responsabilizam as interações com os pares pela motivação dos alunos, pelo seu comportamento e pelo envolvimento académico na sala de aula. Ao percecionarem a sua interação com os pares como facilitadora de apoio, promotora de segurança e de bem-estar emocional, os alunos prosseguem os objetivos sociais e académicos valorizados pelos colegas (Cairns, Neckerman & Cairns, 1989; Chen, Chang & He, 2003; Estell, Farmer, Cairns & Cairns, 2002; Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008; Kindermann, 1993, 2007; Kindermann, McCollam & Gibson, 1996; Kindermann & Skinner, 2009, cit. por Skinner & Pitzer, 2012; Wentzel, 2012).

Estudos apontam para que fatores tão diversos como a quantidade de amigos, a qualidade dos relacionamentos, o tipo de apoio por si fornecido, o sentido de identificação com o grupo e seus ideais, as características individuais e os comportamentos, seja dos amigos mais chegados, seja dos colegas menos próximos, exerçam a sua influência no clima de escola, com consequências para o EAE (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012; Demanet & Van Houtte, 2013; Shapka & Law, 2013; Berndt, 2002; Haynie 2001; Lynch, Lerner, & Laventhal, 2013, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014b). Alunos não conflituosos e com um relacionamento interpares estável e de qualidade apresentam um maior índice de envolvimento académico, pelo apoio, companheirismo e compromissos fornecidos. Alunos cujos amigos sejam conflituosos e manifestem comportamentos rivais, ou competitivos, denotam maior perturbação escolar, com reflexos no seu envolvimento (Berndt, 2002; Berndt & Keefe, 1995, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012).

A escola deve ser entendida como um espaço onde os direitos dos alunos sejam concretizados através do diálogo, da justiça, da solidariedade e do respeito mútuo (Castro, 2008; Filloux, 2002; Lúcio et al., 2002; Mendes, 2002; Veiga, 2007b, cit. por Veiga, 2009). Estes fatores desempenham um papel fundamental na transmissão e concretização desses direitos, quer através da instrução e do ensino, quer através da satisfação de todos os direitos humanos (Veiga, 2009). Estudos correlacionais entre o envolvimento dos alunos e o clima organizacional, social e instrucional da escola apontam para a existência de efeitos dos direitos dos alunos, quer no envolvimento, quer no desempenho escolar (Ryan, & Kaplan, 2007, cit. por Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a). Na verdade, a falta de envolvimento dos alunos na escola

pode ser uma reação às práticas “irrelevantes ou culturalmente inapropriadas e, portanto, uma luta pelos direitos” por parte dos jovens (Zyngier, 2007, cit. por Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a, p. 1919). O estudo comparativo de Covell, McNeil e Howe (2009), realizado entre escolas promotoras dos direitos das crianças e escolas onde tal não sucede, apresentou maior envolvimento nas escolas que ensinam os direitos aos alunos e lhes tornam possível a sua participação nas decisões (Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a).

Outro importante estudo, de caráter experimental, baseado no modelo comunicacional eclético, destinado à promoção dos direitos humanos (Veiga, 2007), partiu da perspetiva centrada na comunicação interpessoal e apurou os efeitos deste modelo, nos direitos dos alunos, que se manifestaram na diminuição de comportamentos de falta de atenção, na sua maior satisfação para com os professores, “maior abertura, reflexão e orientação para a tarefa; sentimento de pertença à escola, e de alegria; melhorias do aluno na sala de aula; e satisfação dos professores com o trabalho realizado” (Veiga, 2007, p.137). Também no estudo de Veiga (2004, cit. por Veiga, 2007), com recurso ao modelo transacional para a promoção dos direitos dos alunos na escola e respetiva adequação comportamental, se registaram claros benefícios para os alunos. Ao promover os direitos dos alunos na escola, o modelo transacional parece contribuir para a redução da indisciplina, da violência e para o aumento do rendimento escolar (Veiga, 2007). Um outro estudo, baseado no modelo psicodinâmico, registou, igualmente, uma redução de comportamentos agressivos. Idêntica redução da disrupção escolar foi assinalada no estudo de Veiga (2001, cit. por Veiga, 2007), a partir das intervenções com os modelos humanista e transacional.

Os resultados obtidos em vários estudos apontam para a necessidade de se promover os direitos dos alunos na escola, nomeadamente entre aqueles que menos direitos têm e que manifestam mais dificuldades em o reconhecer (Veiga, 2012). Deve ainda realçar-se a ideia, veiculada em vários projetos, de que crianças e jovens que experienciam situações hostis que não respeitam, nem reconhecem, os seus direitos, seja em casa, seja na escola, puderem vir a tornar-se “mais transgressores e agressores, mais violentos ou objetos de vitimização e *bullying*” (Veiga, 2009, p. 206). De facto, “os alunos mais fracos na escola aparecem (...) como tendo menos direitos psicossociais, o que poderá conter um apelo a novas e mais valorizantes formas de interação comunicacional” (Veiga, 1999, p. 193), daí a importância do conhecimento e da aplicação, por parte dos professores, dos diferentes modelos de intervenção psicoeducacional.

Um outro aspeto fulcral a considerar prende-se com as políticas educativas democráticas definidas pelas escolas e com a implementação de metodologias de trabalho de grupo, que promovem mais facilmente entre os jovens a cooperação, a amizade, a capacidade para elogiar e ajudar os pares, tão vantajosas no EAE (Ladd, Herald-Brown, & Kochel, 2009). O conhecimento da realidade das escolas portuguesas e a perspetiva dos alunos, em particular, é, por isso, fundamental e incontornável para a necessária reflexão, debate de ideias, mudança de práticas e a tão necessária aposta num maior envolvimento dos alunos na escola.

## 2. Objetivos

Neste contexto, o presente estudo procurou contribuir para a investigação sobre a realidade portuguesa, no que respeita ao envolvimento dos alunos adolescentes na escola e as variáveis escolares, através da identificação do contributo da relação com os colegas para o envolvimento dos alunos e relacionando os direitos escolares com o seu envolvimento. Em função destes objetivos procedeu-se à identificação das questões de investigação: Q1: Será que o EAE varia em função da relação com os colegas? Q2: Haverá relação significativa entre o EAE e os direitos na escola, percecionados pelo aluno?

## 3. Metodologia

Atendendo à natureza empírica do estudo que se pretendia efetuar, foi utilizada a metodologia quantitativa com recurso ao programa informático de tratamento estatístico de dados *Statistical Package For Social Sciences* (SPSS), versão 22. Este programa possibilitou a análise da consistência dos instrumentos de recolha de dados, sua validade, fidelidade (Veiga, 2013), bem como a caracterização da amostra, o estudo correlacional e o estabelecimento de inferências, com fiabilidade e objetividade (Maroco, 2011). Foi usada uma amostra abrangente, diversa e representativa do Universo das escolas portuguesas, composta por 685 alunos do 6º, 7º, 9º e 10º ano, de idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos, de escolas do litoral, interior, norte, centro e sul do país, de zonas urbanas e rurais, permitindo, deste modo, a generalização dos resultados apurados.

Os participantes no estudo responderam a questionários, cujos instrumentos apresentavam escalas com índices de consistência interna (valores de *Alpha*), situados acima de 0.70, garantindo a sua fiabilidade, tendo sido utilizadas a *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola* (EAE – 4D) (Veiga, 2013), a *Escala de Relação com os Colegas* (RECOL) e a *Children's Rights Scale* (CRS), de Hart, Zneider e Pavlovic (1996), devidamente adaptada ao contexto nacional por Veiga, 1999.

#### 4. Resultados

A análise dos dados indicou correlações estatisticamente significativas entre o EAE e as variáveis em estudo, ou seja, quanto maior a percepção de ajuda por parte dos amigos nas tarefas escolares e a capacidade de fazer amizade com os colegas de escola, maior o envolvimento dos alunos. Também, no que aos direitos do aluno diz respeito, a maior possibilidade de desenvolver capacidades e talentos, a oportunidade de estar com os amigos e a possibilidade de receber atenção e orientação por parte de adultos que estimem o aluno, parecem fazer aumentar o seu envolvimento na escola, como poderá ser confirmado nos quadros a seguir apresentados.

**Quadro 1.** Correlações entre o EAE e a relação com os colegas (RECOL)

Dimensão	Itens do EAE/RECOL	RECOL 1	RECOL 2	RECOL 3
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,085*	,149**	,169**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	-,048	,176**	,199**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,060	,091*	,071
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	-,110**	,211**	,148**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,058	,104**	,144**

Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	,423**	-,189**	-,332**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	-,360**	,279**	,584**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	-,339**	,292**	,540**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	-,302**	,257**	,506**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	,436**	-,246**	-,474**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	,129**	-,079*	-,121**
	12. Falto às aulas estando na escola.	,085*	-,042	-,053
	13. Perturbo a aula propositadamente.	,103**	-,135**	-,053
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	,130**	-,143**	-,068
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	,018	-,119**	-,010
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	-,060	,119**	,232**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	-,032	,109**	,201**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	-,080*	,109**	,201**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	-,055	,102**	,246**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,000	,065	,097*

Legenda: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

**ReCol1** = “Sinto dificuldade em dar-me bem com os meus colegas na escola”;  
**ReCol2** = “Os meus amigos ajudam-me quando preciso deles para as coisas da escola”; **ReCol3** = “Consigo fazer amizade com os meus colegas de escola”.

Da análise do quadro 1 é possível observar correlações significativas entre os itens específicos da variável “Relação com os colegas” e a globalidade dos itens do EAE. Considerando o item específico relativo à dificuldade em se relacionar com os colegas, constataram-se correlações significativas nos itens do envolvimento relativos à dimensão afetiva e na quase totalidade dos itens da dimensão comportamental. De acordo com os dados, é possível notar que os alunos que manifestam dificuldade em se relacionar com os colegas se revelam menos envolvidos, quer do ponto de vista cognitivo, quer do ponto de vista agenciativo. A escassez de estudos que abordem especificamente as correlações entre o EAE e a sua relação com os colegas dificulta possíveis interpretações. Ainda assim, da análise destes resultados pode inferir-se que, quanto maior é a dificuldade que o jovem manifesta em se relacionar com os



colegas, menor será o seu envolvimento cognitivo e agenciativo. No domínio cognitivo, estes alunos parecem demonstrar mais dificuldade em relacionar conhecimentos de diferentes disciplinas, disponibilizam pouco tempo para a pesquisa de temas discutidos nas aulas e não procedem à regular revisão de matérias. Por outro lado, ao considerarmos a dimensão agenciativa, os alunos com dificuldade em se relacionar com os colegas, durante as aulas não colocam questões aos professores, não estabelecem diálogo com eles acerca do que gostam ou não gostam, não intervêm para expressar as suas opiniões e não fazem sugestões para melhorar as aulas, o que pode indiciar tendência para se anularem e passarem despercebidos. Estas considerações poderão ser corroboradas pela análise dos resultados relativos à dimensão afetiva onde os alunos assinalaram correlações com a solidão sentida e a falta de integração na escola. Os resultados do envolvimento, obtidos no sentido negativo, apresentam-nos um conjunto de jovens que não fazem amigos com facilidade, não se sentem integrados, percecionando a escola como um lugar onde os outros não gostam de si. Reflexo desta dificuldade em se relacionar com os colegas pode também ser notada na dimensão comportamental, uma vez que os resultados apontam para um tipo de alunos que faltam à escola sem uma razão válida, perturbam a aula propositadamente, são mal-educados para com o professor, embora não apresentem níveis de distração nas aulas. O nível de significância baixo, apresentado no item relativo às faltas às aulas estando na escola (item 12), pode também confirmar a dificuldade em se relacionar com os colegas, denotando um aluno solitário, que se sente excluído e mal integrado. Estudos paralelos parecem corroborar esta ideia, ao invocar que a motivação e o envolvimento são prejudicados quando os alunos se sentem desligados dos outros e sem apoio (Becker & Luthar, 2002; Finn, 1989, 1993, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012; Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

Quanto ao item relativo ao apoio por parte dos amigos nas tarefas escolares, apresentou elevadas correlações significativas na quase totalidade dos itens específicos do envolvimento. Dos resultados obtidos parece lícito inferir a importância do apoio prestado pelos pares no EAE. Estes resultados são corroborados por um estudo efetuado por Wentzel (1994) e citado por Juvonen et al. (2012), sobre o reflexo do apoio académico e emocional, prestado pelos pares, que revelou que os alunos com maior apoio manifestaram mais facilidade em atingir os seus objetivos e em seguir as regras da sala de aula e as solicitações dos professores. Outros estudos apontam

para que a explicação fornecida pelos pares acerca de determinados conteúdos seja uma experiência vantajosa quer para os alunos que ouvem a explicação, quer para aqueles que a explicam, tornando-se mais prossociais (Peterson, Janicki, & Swing, 1981; Webb, 1985, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). A literatura atribui ao apoio positivo prestado por colegas e amigos, através das competências sociais facultadas, o desempenho académico e o EAE, considerando que mesmo nos casos em que a criança ou o jovem possuem apenas um amigo, este pode ser suficiente para o conduzir ao envolvimento, quer nas atividades académicas, quer nas extracurriculares.

Também os resultados apurados quanto à capacidade de fazer amizade com os colegas demonstraram correlações significativas com o EAE, não só na dimensão afetiva, mas também na dimensão agenciativa e cognitiva. Da ausência de correlações significativas na dimensão comportamental pode inferir-se que os alunos com capacidade para fazer amizade com os colegas de escola se mostram mais envolvidos, não manifestando falta de assiduidade, perturbação propositada da aula, má educação para com o professor, nem distração nas aulas. Estes resultados vêm confirmar a revisão da literatura, uma vez que a falta de amigos, segundo a pesquisa, está associada ao menor EAE, manifestando-se por sentimentos de angústia, sofrimento e notas mais baixas. Por sua vez, o insucesso na escola também pode conduzir à maior dificuldade em fazer amigos, já que a capacidade para desenvolver e manter relações de amizade se relaciona com o envolvimento académico (Huebner & Mancini, 2003; Wentzel, 2004, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Refira-se ainda que as crianças e os jovens, com idênticos níveis de motivação, têm tendência para se tornar mais próximas (Kindermann, 1993, 2007, cit. por Schunk & Pajares, 2009), sendo amplificados os comportamentos relacionados com a escola, no momento da escolha de pares semelhantes a si (Dishion, Spracklen, Andrews, & Patterson, 1996; Hallinan, 1983; Mounts & Steinberg, 1995, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Por outro lado, o desejo de agradar ao outro, na adolescência, leva a que os adultos de referência sejam gradualmente substituídos pelos colegas, daí a importância do papel que desempenham (Blumenfeld, Pintrich, Meece, & Wessels, 1982, cit. por Schunk & Pajares, 2009).

Apresentados os resultados relativos à relação com os colegas, descrevem-se, de seguida, os resultados decorrentes das correlações entre o EAE e os direitos dos alunos.

**Quadro 2.** Correlações entre o EAE e a percepção de direitos na escola (PDE)

Dimensão	Itens do EAE / PDE	AD	IE	RE	SE	PS	PB
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,189**	,186**	,178**	,091**	,118**	,149**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,200**	,262**	,220**	,163**	,160**	,125**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,143**	,197**	,159**	,018	,134**	,169**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,195**	,241**	,191**	,123**	,173**	,030
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,135**	,254**	,197**	,131**	,129**	,185**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,006	-,090*	-,065	-,180**	-,107**	-,047
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,130**	,183**	,240**	,211**	,139**	,133**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,118**	,235**	,231**	,295**	,195**	,166**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,088*	,197**	,231**	,255**	,206**	,169**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,046	-,137**	-,125**	-,199**	-,144**	-,119**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,063	-,155**	-,147**	-,154**	-,165**	-,051
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,025	-,161**	-,136**	-,197**	-,106**	-,014
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,051	-,091*	-,129**	-,128**	-,185**	-,021
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,053	-,075*	-,113**	-,129**	-,105**	,006
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,052	-,149**	-,172**	-,058	-,179**	-,042

Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,197**	,253**	,185**	,148**	,036	,072
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,120**	,164**	,176**	,099**	,058	,079*
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,194**	,253**	,182**	,128**	,063	,066
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,165**	,197**	,136**	,107**	,006	,041
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,162**	,151**	,118**	,055	,058	,092*

Legenda: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

**AD** = “Ter influência nas decisões sobre a sua vida”(autodeterminação); **IE** = “Possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos”- (*instrução educacional*); **RE** = “Receber atenção e orientação de adultos que o estimam”- (*reconhecimento-estima*); **SE** = “Ter oportunidade de estar com os seus amigos”- (*relação sócio emocional*); **PS** = “Ser tratado com justiça quando comete algum erro”- (*proteção-segurança*); **PB** = “Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a) pelos outros”- (*provisão básica*).

Os resultados constantes no quadro 2 permitiram observar correlações significativas, no sentido esperado, mostrando-se congruentes com estudo paralelo de Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, e Galvão (2014a), caracterizando-se o atual estudo por uma análise mais detalhada dos dados, indo ao pormenor das correlações havidas entre cada um dos itens do envolvimento, e os itens referentes aos direitos percecionados pelos alunos, em cada uma das seguintes dimensões: *autodeterminação*, *instrução educacional*, *reconhecimento-estima*, *relação sócio emocional*, *proteção-segurança* e *provisão básica*.

Dos itens analisados, foi na *instrução educacional* (IE) que se observou um nível correlacional mais elevado, na totalidade dos itens das dimensões do EAE, permitindo inferir-se que os alunos que se percecionam com mais direitos, na possibilidade de desenvolver as suas capacidades e talentos, parecem ser mais envolvidos, não só do ponto de vista cognitivo e agenciativo, onde os valores foram mais elevados, mas também do ponto de vista afetivo e comportamental. Estes

resultados encontram-se em consonância com a revisão da literatura, uma vez que a oferta de oportunidades, destinadas ao desenvolvimento de atividades relevantes e interessantes para os alunos e estimuladoras da criatividade e da autoexpressão, constituem importantes fatores do EAE (Ekvall, 1999; Frayer, 1996; Isaksen, Lauer, & Wilson, 2002; Whitlock, 2006, cit. por Bahia, Veiga e Galvão, 2014). A aquisição do conhecimento torna-se mais intencional e motivadora quando os alunos sentem que as suas ideias são valorizadas pela própria escola (Bahia et al., 2014). Valores correlacionais significativos ocorreram, também, no sentido esperado, entre o item referente ao *reconhecimento-estima* (RE) e os itens do envolvimento, à exceção do item 6 da dimensão afetiva, que se refere à percepção pessoal da escola enquanto local de exclusão, onde não foram notadas associações. Os dados permitem sugerir que o ato de receber atenção e orientação, por parte de adultos que estimam o aluno, parece interferir positivamente no seu envolvimento escolar, em todos os níveis, indo ao encontro de estudos revistos (Deci & Ryan 2002b; Guthrie & Davis, 2003; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004, cit. por Skinner & Pitzer, 2012; Pianta, La Paro, & Hamre, 2004). A oportunidade de estar com os amigos - *relação sócio emocional* (SE) - surgiu como um direito manifestado pelos alunos, associado a todas as dimensões do envolvimento, ainda que com registos mais elevados na dimensão afetiva. Também estes dados são corroborados pela literatura, uma vez que as interações interpares são consideradas elementos promotores da motivação, da aprendizagem e do envolvimento académico na sala de aula (Wentzel, 2004, cit. por Wentzel, 2012). Os resultados podem ainda ser confirmados por outros autores, como por exemplo, Juvonen, Espinoza, e Knifsend (2012), para quem os ideais do grupo, as características individuais e os comportamentos dos amigos, o número de amigos, o sentido de identificação, a qualidade dos relacionamentos, o tipo de apoio oferecido, a cultura do grupo, são dimensões que exercem um importante contributo para o EAE. Quanto ao item referente à *proteção-segurança* (PS), à exceção da dimensão agenciativa, onde não ocorreram correlações significativas, as restantes dimensões manifestaram um valor correlacional significativo, o que poderá indiciar que as necessidades de proteção, de segurança, de justiça, por parte dos indivíduos, constituem direitos fundamentais, facilitadores do envolvimento na escola. Wentzel (2012) defende que os alunos, ao percecionarem a sua interação com os professores e com os pares como facilitadora de apoio, promotora de segurança, de bem-estar emocional, através de objetivos claros, conselhos e instruções, prosseguem

os objetivos sociais e académicos valorizados pelos professores e pelos colegas. Também Kuperminc, Leadbeater, e Blatt (2001, cit. por Bahia, Veiga, & Galvão 2014) apontam a segurança como um dos fatores na origem do clima de escola, da qualidade das interações estabelecidas entre adultos e alunos e do seu envolvimento. Por fim, foi na *autodeterminação* (AD) e na *provisão básica* (PB), que ocorreram menores correlações. Estes dados podem ficar a dever-se ao tipo de análise realizada, e ao tamanho da amostra e suas especificidades, pelo que posteriores estudos deverão retomar e aprofundar os elementos agora encontrados.

Há ainda a realçar as visíveis linhas de continuidade entre a presente investigação e o estudo de Abreu (2014), ao confirmar a importância dos direitos, naquele caso, na família, para o desenvolvimento psicossocial dos alunos e seu envolvimento escolar, na promoção de aspetos cognitivos, comportamentais e afetivos do EAE (Veiga, 1999; Veiga, 2001; Veiga et al., 2009, cit. por Abreu & Veiga, 2014). Deve ainda realçar-se a ideia, veiculada em vários projetos, de que os ambientes hostis (familiares ou escolares), que não reconhecem os direitos das crianças e jovens, podem contribuir para que se tornem mais agressivos, violentos, transgressores ou objeto de “vitimização e *bullying*” (Veiga, 2009, p. 206). São estes alunos que referem “menos direitos psicossociais, o que poderá conter um apelo a novas e mais valorizantes formas de interação comunicacional” (Veiga, 1999, p. 193).

Embora a família se assuma como um elemento de inegável importância, uma vez que se constitui como a principal fonte de bem-estar físico, psicológico e social dos jovens (Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2013; Reeve, 2012, cit. por Abreu & Veiga, 2014), cabe à escola a satisfação de todos os direitos humanos, a sua promoção e transmissão, de forma justa e solidária (Castro, 2008; Filloux, 2002; Lúcio et al., 2002; Mendes, 2002; Veiga, 2007b, cit. por Veiga, 2009). As consequências dos direitos, no envolvimento e no desempenho escolar, decorrentes do clima organizacional, social e instrucional da escola, são uma evidência, apontada em vários estudos, que não pode ser ignorada (Ryan, & Kaplan, 2007, cit. por Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a), sendo o apoio dos professores um importante contributo para o aumento dos direitos dos alunos na escola e em casa (Veiga, 1999).

## 5. Conclusões

Considerando os dados obtidos na associação entre o EAE e a relação com os colegas não podemos negligenciar a relevância desta relação, fundamental no processo de socialização, que tanto pode motivar o envolvimento dos alunos pelo apoio fornecido - efeitos positivos -, como conduzir à falta de envolvimento, pela rejeição ou pela exposição a experiências problemáticas com os pares - efeitos negativos - (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012), constituindo-se como um importante facilitador do sucesso escolar e pessoal, ou, pelo contrário, assumindo-se como um impedimento a esse sucesso (Berndt & Keefe, 1995; Wentzel, 1998; You, 2001; Li, Lynch, Calvin, Liu, & Lerner, 2011; Patchin & Hinduja, 2010; Buhs, 2005; Buhs, Ladd, & Herald, 2006, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014b). Considerando que o papel desempenhado pelos colegas no EAE tem sido alvo de escassa investigação (Furrer & Skinner, 2003; Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013; You, 2011, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014b), é importante tentar compreender a natureza das relações interpessoais e do impacto que o apoio fornecido por estas relações exerce no EAE (Wentzel, 2012), através de estudos que contemplem mais o social do que o cognitivo, como vários investigadores têm sublinhado (Damon & Phelps, 1989; Johnson & Johnson, 2000; Maheady, Mallette, & Harper, 2006; Slavin, 1995; Puma, Jones, Rock, & Fernandez, 1993, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Por outro lado, torna-se premente que as pesquisas tenham implicações efetivas em futuras políticas escolares no acompanhamento escolar, na constituição de turmas, mas também nas políticas de retenção e práticas extracurriculares (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012).

Importa ainda referir que os resultados obtidos no atual estudo estão em consonância com a revisão da literatura, são confirmados por investigações similares e levam-nos a inferir que os alunos que se percebem com mais direitos, se manifestam mais envolvidos na escola, cabendo à instrução educacional, ao reconhecimento-estima e à relação socioemocional os valores mais elevados do envolvimento. Ora, se é certo que cabe à família o papel único e insubstituível da transmissão e valorização dos direitos dos alunos, (Eccles & Wang, 2012; Furrer & Skinner, 2003, cit. por Abreu & Veiga, 2014) é comumente aceite, pela comunidade científica, que a sua falta de apoio constitui uma fonte de problemas (Helsen et al., 2000; Van Beest & Baerveldt, 1999, cit. por Rueger et al., 2010, cit. por Abreu &



Veiga, 2014), cabendo à escola, aos professores que nela trabalham e aos colegas, a compensação por essa falta de apoio (Abreu & Veiga, 2014; Eccles & Wang 2012; Furrer & Skinner, 2003, cit. por Abreu & Veiga, 2014). A diminuição de direitos dos alunos, evidenciada em estudo congénere, que procedeu à comparação dos direitos percecionados pelos alunos de 6º/7º ano, com os percecionados por alunos de 9º/10º (Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a), remete para a possível ineficácia das estratégias usadas pela escola, que em vez de fazer aumentar os direitos, os parece reduzir. É, pois, para os alunos com menos direitos que urge implementar formas de interação comunicativa mais eficazes e facilitadoras do EAE (Veiga, 1999; 2012), com recurso a metodologias de colaboração entre pares, tutorias, grupos de aprendizagem competitivos e colaborativos. Pese embora o seu uso, em boa parte das escolas americanas, os estudos demonstram a controversa prevalência do processo cognitivo sobre o social (Damon & Phelps, 1989; Johnson & Johnson, 2000; Maheady, Mallette, & Harper, 2006; Slavin, 1995; Puma, Jones, Rock, & Fernandez, 1993, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Para alguns estudiosos, as metodologias de trabalho de grupo para a realização de atividades de aprendizagem parecem ser promissoras e advogam que a investigação acerca deste ponto deve partir do pressuposto de que os processos de sala de aula podem sofrer adaptações baseadas na diferenciação ao nível das práticas, dos programas, dos currículos e das metodologias (Ladd, Herald-Brown, & Kochel, 2009), com claras consequências no envolvimento dos alunos na escola.

Apesar de muitas das mudanças na educação, propostas durante a reforma republicana, puderem ser entendidas como precursoras, ou pelo menos próximas dos direitos humanos que constituem a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), apesar de atualmente o ensino superior poder contar com a presença de alunos que outrora estavam impedidos de o fazer, representando ganhos significativos para a educação e para o país, muito ficou por fazer, durante o século XX, nos direitos dos alunos ao acesso ao ensino. Muito há ainda a fazer para que os direitos dos alunos na escola sejam efetivamente uma realidade percecionada por todos (Veiga, 2012).



## Referências

- Abreu, S.** (2014). *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos adolescentes* (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Abreu, S. & Veiga, F. H.,** (2014). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com a perceção de direitos e apoio da família/Students engagement in school:relation to perceived rights in the family and perceived family support. In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Bahia, S., Veiga, F., & Galvão, D.** (2014). Creative climate and engagement of students in school: How do they relate? In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., & Wylie, C.** (2012). Preface. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- Eccles, J., & Wang, M. -T.** (2012). So What Is Student Engagement Anyway?. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-145). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H.** (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W.** (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York: Springer.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C.** (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387-401). New York: Springer.
- Ladd, G., Herald-Brown, S., & Kochel, K.** (2009). Peers and Motivation. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 324-348). New York: Routledge
- Schunk, D., & Pajares, F.** (2009). Self-Efficacy Theory. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 35-53). New York: Routledge.
- Skinner, E. A., & Pitzer, R.** (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.

- Veiga, F. H.** (1999). Perceções dos alunos portugueses acerca dos seus direitos na escola e na família. *Revista de educação*, 8(2), 187-199.
- Veiga, F. H.** (2007). Os Direitos dos Alunos Jovens: Diferenciação e Promoção. In M. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (orgs.). *Cidadania e Liderança Escolar* (pp. 123-141). Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H.** (2009). Transgressão, direitos e comunicação: estudos com alunos adolescentes. In M. Sanches (org.), A. Seça, A. M. Bettencourt, F. Veiga, I. Davies, J. Pintassilgo, L. Cortesão, M. J. Mogarro, & R. Vieira. *A escola como espaço social* (pp. 195-208). Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H.** (2012). Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma Republicana do Ensino e na Escola Atual. In Adão, Silva e Pintassilgo (org.). *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: Revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil primário* (pp. 99-110). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-96999-4-6
- Veiga, F.H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1 (1), 441-450.
- Veiga, F. H., Burden, R., Pavlovic, Z., Moura, H., & Galvão, D.** (2014a). Envolvimento dos alunos na escola: Análise em função dos direitos percebidos e ano de escolaridade. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6
- Veiga, F., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L. & Galvão, D.** (2014b). Student's engagement in school and peer relations: A literature review. In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/ Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Wentzel, K.** (2012). Part III Commentary: Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 479-488). New York: Springer.

**Nota:**

Artigo baseado no estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social – do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, em 2015, sob o título: *Fatores escolares do envolvimento dos alunos na escola - um estudo com alunos adolescentes*, mediante orientação do segundo autor. Os dados apresentados resultaram da aplicação do inquérito construído no âmbito do Projeto de investigação “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção/Students Engagement in School: Differentiation and promotion”(PTDC/CPE-CED/114362/2009), apoiado financeiramente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano Veiga. Embora o referido inquérito tivesse apresentado um vasto número de questões, foram apenas indicadas, no presente estudo, aquelas que estão diretamente ligadas à natureza da presente investigação.